

跨文化 能力综合评价

理论与 实践

吴卫平 著



INTERCULTURAL

Competence and Its Comprehensive Evaluation:

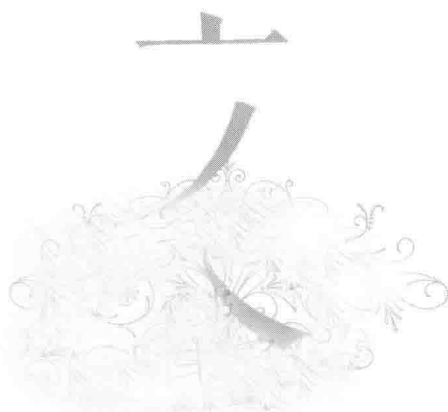
T h e o r y a n d P r a c t i c e

中国社会科学出版社

跨文化 能力综合评价

理论与实践

吴卫平 著



INTERCULTURAL

Competence and Its Comprehensive Evaluation:

T h e o r y a n d P r a c t i c e

 中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

跨文化能力综合评价: 理论与实践 / 吴卫平著. —北京: 中国社会科学出版社, 2015. 9

ISBN 978 - 7 - 5161 - 6850 - 9

I. ①跨… II. ①吴… III. ①大学生 - 文化交流 - 综合评价 - 中国
IV. ①G115

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 208603 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 曲弘梅
责任校对 韩海超
责任印制 戴 宽

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 [http: //www. csspw. cn](http://www.csspw.cn)
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京君升印刷有限公司
装 订 廊坊市广阳区广增装订厂
版 次 2015 年 9 月第 1 版
印 次 2015 年 9 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 14. 5
插 页 2
字 数 256 千字
定 价 55. 00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社营销中心联系调换
电话: 010 - 84083683
版权所有 侵权必究

前 言

21 世纪以来,随着中国经济全球化与国际合作和交流日益增多,中国对国际化人才的需求也日益增多,这对当前高校的人才培养模式提出了前所未有的挑战。各高校不仅需要培养较好的专业人才,而且还必须培养具备较强跨文化能力的国际化人才。目前“跨文化能力(ICC)”已成为学术界研究的核心话题,而如何评价和提高大学生的跨文化能力也成为各高校探讨国际化人才培养模式的焦点。纵观近四十年的跨文化理论研究,国内外学者们对跨文化能力的内涵与构成存在一些不同看法,在跨文化能力评价方法上比较单一,缺乏系统全面的跨文化能力评价研究。当前,如何评价大学生的跨文化能力水平显得尤为迫切。由此,本研究构建了一整套适合评价中国大学生跨文化能力维度及评价量表、跨文化能力综合评价指标体系及跨文化能力模糊综合评价模型,在研究跨文化能力方面具有重要的理论意义;同时,运用中国大学生跨文化能力维度及评价量表及跨文化能力模糊综合评价模型评价大学生的跨文化能力发展水平,分析影响跨文化能力的关键性因子(意识、态度、知识、技能),不但可以为高校国际性人才培养及相关文化能力培养课程设置提供借鉴,而且可为国际性人才的选拔、任用和绩效评价提供有力测评方法参考,具有重要的现实价值。

为了构建一整套适合中国大学生的跨文化能力维度及评价量表、跨文化能力综合评价指标体系及跨文化能力模糊综合评价模型,本研究涉及数据样本采集对象为在校大学生与跨文化研究学者和专家,其主要数据收集方法为问卷调查(定量)和访谈(定性),主要数据分析工具为因子分析、结构方程模型、专家调查法、模糊数学综合评价、相关分析及应用实例研究,问卷量表设计主要基于 Byram(1997)提出的跨文化能力(ICC)多维度模型(知识、技能、批判的文化意识、跨文化态度),参考

Fantini (2000, 2006) 所编制的跨文化能力自评问卷 (A YOGA FORM) 和联邦 EIL 研究项目跨文化能力自评问卷 (AIC), 结合中国大学生的实际情况构建一套包含 4 个维度, 60 个描述项的中国大学生跨文化能力试评量表; 并通过对大学生进行小范围试测研究, 运用因子分析法进行因子提取, 对 ICC 试评量表进行了再次修正, 设计一套包含 4 个维度, 40 个描述项的中国大学生跨文化能力 (ICC) 评价量表。

本书的主要内容、思路和研究结果具体包括以下几个方面: 首先, 介绍本书选题的背景和意义, 回顾跨文化交际理论、跨文化能力理论、模糊综合评价理论并对国内外跨文化相关研究进行综述, 分析以往研究的不足之处, 提出研究问题。其次, 以全国七所综合性大学的 1050 名一至四年级大学生为研究对象, 对其跨文化能力情况进行调查与分析, 研究结果发现, 中国大学生普遍认为自己对外国文化知识掌握不足, 在与外国人交流时不愿主动调整自己的行为去适应外国人, 使用外语进行成功交流的能力欠缺等。再次, 为了构建一套适合中国大学生的跨文化能力维度及评价量表, 本书随机抽样选择了全国五所综合性大学的 447 名大学二年级学生作为研究样本, 针对跨文化能力维度及评价量表进行一次实证调查, 系统全面地分析中国大学生跨文化能力构成中的意识、态度、知识、技能等维度, 并进行探索性和验证性因子分析, 从而构建一份具有良好信度和效度的中国大学生跨文化能力评价量表, 该量表包括本国文化知识、外国文化知识、态度、跨文化交流技能、跨文化认知技能、意识等六个主要因子。研究结果发现, 本土化后的中国大学生跨文化能力评价量表被证实在实际测量中具有可靠性和有效性。中国大学生跨文化能力具有多维性。六个因子评价和解释中国大学生跨文化能力的作用各有不同, 其中外国文化知识影响最强, 跨文化交流技能影响居其次, 本国文化知识和态度影响居中, 跨文化认知技能影响较弱, 跨文化意识影响力最弱。为了确定跨文化能力评价指标及指标权重, 通过问卷与访谈收集专家意见反馈, 从而构建中国大学生跨文化能力综合评价指标体系, 并运用模糊数学综合评价方法, 构建中国大学生跨文化能力模糊综合评价模型。最后, 为了检验评价模型的实用性、可靠性、稳定性和可操作性, 选择华中科技大学 240 名大学二年级学生作为评价对象, 采用本土化后的中国大学生跨文化能力评价量表收集他们的自评数据, 运用中国大学生跨文化能力模糊综合评价模型计算出其跨文化能力分值, 并分析其跨文化能力与其语言技能的相关关系。模型

应用结果表明,该指标体系和评价模型应用效果良好。同时,对样本的跨文化能力综合评价结果发现,大部分学生认为其跨文化能力处于一般或者中等水平,而且其跨文化能力水平随着成绩正向变化而变化,但是波动幅度很小。另外,为了分析样本外语语言能力与其跨文化能力的关系,将样本的四级成绩与其 ICC 综合评价成绩进行了相关分析,结果发现,两者有着显著相关关系,但是相关系数较低。而且,大学生的外语语言能力与其外国文化知识、态度和跨文化交流技能存在着显著正相关关系,但是其本国文化知识、跨文化认知技能和意识与其外语语言能力没有明显的直接关系。由此,可以为外语语言教学中培养大学生跨文化能力的教学目标及方法提供一定的参考作用。但是,为了结合更多不同的对象进行横向和纵向进一步实证分析 ICC 本土化量表及其综合评价模型的有效性和可靠性,本书进一步探讨了其他跨文化能力评价模型及不同研究对象的量表和模型的应用研究,如基于 BP 神经网络评价大学生跨文化能力模型和对高校研究生的跨文化能力综合评价研究等。

本书是作者多年从事跨文化能力研究和教学总结和探索的一些研究成果。在撰写过程中,作者参考了大量国内外跨文化能力研究的相关资料,书后列出了参考的主要文献,书中如有文字引用未列出或遗漏参考文献,望批评指正。同时,由于作者水平有限,书中难免有疏漏和不妥之处,恳请广大读者、同行和专家予以批评指正。

吴卫平

2015 年 3 月

目 录

第一章 绪论	(1)
第一节 研究背景和意义	(2)
第二节 国内外研究综述	(3)
第三节 研究设计	(10)
第二章 跨文化能力评价的相关理论基础	(15)
第一节 跨文化能力相关理论与含义	(15)
第二节 跨文化能力的评价对象与评价模型	(31)
第三节 跨文化能力的评价方法与工具	(35)
第四节 综合评价相关理论	(42)
第五节 本章小结	(44)
第三章 调查与分析大学生跨文化能力情况	(46)
第一节 对大学生跨文化能力调查与分析的现实要求	(46)
第二节 对大学生跨文化能力现实状况的分析	(47)
第三节 本章小结	(59)
第四章 大学生跨文化能力维度及评价量表分析	(60)
第一节 跨文化能力维度构成理论分析	(60)
第二节 当前最常用的跨文化能力评价维度	(61)
第三节 中国大学生跨文化能力维度构成与评价量表实证 分析	(64)
第四节 本章小结	(73)
第五章 构建大学生跨文化能力的模糊综合评价指标体系	(74)
第一节 跨文化能力综合评价指标体系的设置原则	(74)
第二节 跨文化能力综合评价指标体系的建立	(75)

第三节 综合评价指标的内涵解释	(77)
第四节 本章小结	(79)
第六章 构建大学生跨文化能力模糊综合评价模型	(80)
第一节 跨文化能力模糊综合评价方法的选择和确定	(80)
第二节 跨文化能力模糊综合评价模型构建的方法和步骤	(81)
第三节 模型运算	(84)
第四节 本章小结	(88)
第七章 分析跨文化能力与语言技能的相关关系	(89)
第一节 比较跨文化能力与语言技能之间的关系	(89)
第二节 应用实例分析	(90)
第三节 本章小结	(100)
第八章 构建其他跨文化能力评价模型	(102)
第一节 跨文化能力与 BP 神经网络理论评价模型	(102)
第二节 BP 神经网络跨文化能力评价模型构建	(103)
第三节 模型应用	(105)
第四节 本章小结	(107)
第九章 不同对象的量表和模型应用研究	(108)
第一节 对研究生跨文化能力的调查与分析	(108)
第二节 对研究生跨文化能力的综合评价指标体系和评价 模型	(116)
第三节 本章小结	(129)
第十章 总结与展望	(130)
第一节 本书总结	(130)
第二节 局限性	(135)
第三节 研究展望	(136)
参考文献	(137)
附录 1 大学生跨文化能力访谈	(154)
附录 2 大学生跨文化能力自我评价学生问卷	(156)
附录 3 中国大学生跨文化能力专家问卷	(173)
附录 4 因子分析及结构方程建模数据	(180)
附录 5 中国大学生 ICC 综合评价得分	(204)

附录6 BP神经网络评分	(212)
附录7 研究生跨文化能力访谈	(214)
附录8 研究生跨文化能力自我评价学生问卷	(215)
附录9 研究生跨文化能力专家问卷	(219)
后记	(223)

第一章

绪论

随着全球化进程日益加快和国际市场竞争日益激烈,对国际化人才的需求也越来越多,许多高等教育机构同时也面临着国际化人才培养模式的诸多挑战。目前,许多高校为了应对国际化挑战也采取了许多相应措施推动高等教育的国际化进程,如短期交换生,国际化项目合作,国际化课程,国际夏令营,教师队伍出国研修等。但是他们在走向国际化的过程中,遇到了诸多困难和课题,如国际化人才培养目标如何制订,国际化课程如何设置与评估,大学生国际化视野及能力如何培养,对大学生国际化能力如何评价,等等。并且,如何界定和评价当前中国大学生的跨文化能力水平已经成为他们探讨的焦点话题。

纵观近四十年的跨文化理论研究,国内外学者们对跨文化能力(Intercultural Competence, ICC)的定义、构成要素、评价量表和评价模型进行了大量的研究,虽然其研究成果不少,但是有影响力的、获得普遍认同的成果并不多见。然而最近一二十年国内外学者们对跨文化能力定义基本上形成了一些共识,如 Chen & Starosta (1996)、Byram (1997), Spitzberg (1997)、Campinha-Bacote (1998)、Fantini (2000)、Lustig & Koester (2003)、Samovar & Porter (2004)、Deardorff (2004, 2006)等学者在其跨文化能力定义中曾指出特定交际环境,有效性和得体性(适当性),知识、技能、态度(动机)和意识等组成部分的重要性。同时,他们还特别强调跨文化能力依赖于“特定的文化环境”。他们认为跨文化能力可归纳为知识、技能、态度/动机、意识四个构成要素(维度)。关于跨文化力量表研究最早有 Koester 和 Olebe (1989)的跨文化能力的行为评价量表(the Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence, BASIC)和 Bhawuk & Brislin (1992)的跨文化敏感度量表(the Intercultural Sensitivity Inventory, ISI);后来发展起来的非常有影响力的 Hammer & Bennett

(1993) 的跨文化发展量表 (the Intercultural Development Inventory, IDI)、Kelley & Meyers (1995) 的跨文化适应量表 (the Cross-Cultural Cultural Adaptability Inventory, CCAI) 和 Fantini (2000, 2006) 的跨文化能力评价量表 (the Assessment of Intercultural Competence, AIC)。这些量表在西方世界得到了广泛使用。同时, 也有许多学者对这些量表的可信度提出了一些质疑。而关于跨文化能力评价模型的研究, 国外最常见的模型有 Byram (1997) 的以知识、态度和技能三个维度为主导的 ICC 成分模型, Fantini (2000) 的以意识为核心成分的知识、态度和技能的 ICC 成分模型, Bennett (1993) 的跨文化敏感度发展模型 (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS), Deardorf (2004) 所创造的互动模型和过程模型等, 以上模型都在实际应用中得到较好的实证检验, 并且被广泛地应用到医疗、教育和商业等领域。鉴于以上一些有影响力的 ICC 量表和 ICC 模型主要由西方学者设计和构建并在西方背景环境下应用, 其反映的主要是来自于西方学者的视角, 而在非西方的背景环境下应用研究以上那些 ICC 量表和 ICC 模型仍然存在某些研究空白。另外, 国内外现有的评价方法仍比较单一, 缺乏系统全面的综合评价方法来对跨文化能力进行科学而准确的评价。由此, 本书从东方文化的视角结合中国大学生的实际情况, 基于国外已有的最有影响力的 ICC 量表和 ICC 模型, 设计并构建适合中国大学生的本土化 ICC 量表和 ICC 模型, 本研究运用因子分析、结构方程模型、模糊数学综合评价和相关分析等方法来构建一整套适合评价中国大学生跨文化能力维度及评价量表、跨文化能力综合评价指标体系及构建跨文化能力模糊综合评价模型, 最后通过随机选择一组大学生为研究对象应用和证明模型的可靠性与可操作性。

第一节 研究背景和意义

经济全球化背景下, 我国跨文化国际合作与交流日益增多, 对国际化人才的需求也日益增多, 由此, 各高校不仅需要培养较好的专业人才, 而且还必须培养具备较强跨文化能力的国际化人才。当前, 如何评价中国大学生的跨文化能力水平显得尤为迫切。然而, 国内外学者们对跨文化能力的定义、构成要素、ICC 能力评价量表及评价方法存在着一些不同看法和质疑; 在跨文化能力评价量表及模型应用方面, 国内学者普遍照搬国外的

量表和评价模型,而且多侧重于理论阐述和探讨,一些实证研究方法缺乏信度和效度;跨文化能力评价方法比较单一,而且缺乏系统全面的跨文化能力评价量表、体系和模型。由此,本书从跨文化知识、技能、意识和态度四个维度视角分析探讨跨文化能力的定义与构成,结合定量与定性数据综合分析中国大学生跨文化能力总体情况及各能力维度的强弱,可以为高校国际化人才培养目标制定提供数据支撑。其次,构建跨文化能力综合评价指标体系及构建跨文化能力模糊综合评价模型,以期为国内学者们研究跨文化能力提供某种新的研究路径参照,在评价跨文化能力方面具有重要的理论意义;同时,分析影响跨文化能力的关键性因素(意识、态度、知识、技能),运用跨文化能力模糊综合评价模型评价大学生跨文化能力的发展水平,不但可以为高校外语国际性人才培养及相关文化能力培养课程设置提供借鉴,而且可为国际化人才的选拔、任用和绩效评价提供有力测评方法参考,具有重要的现实意义。另外,通过探讨其他跨文化能力评价模型及不同研究对象的量表和模型的应用研究,如基于BP神经网络评价大学生跨文化能力模型是一次测评方法的拓展与尝试;从不同研究对象角度探讨高校研究生的跨文化能力综合评价指标体系和模型,有助于高校研究生课程大纲和培养计划的制订,同时也为教师在语言交际和应用能力、编写教材和组织课堂教学等方面提供实际参考。

第二节 国内外研究综述

一 国外研究综述

国外学者在跨文化能力方面的研究始于20世纪70年代,研究成果颇为丰富,其主要内容围绕以下三个方面。

第一,探讨了跨文化能力理论定义、内涵及构成要素。如Ruben(1976)提出了七大交际维度理论,论述了不同文化情境中人们能够进行有效互动的行为,即知识、态度、角色、移情、互动、尊重等七大跨文化能力构成要素。Imahori和Lanigan(1989)指出跨文化能力的具体构成要素有:知识(交际规则,语言学知识,普遍文化知识,个别文化知识),动机(态度),技巧(互动管理,尊重,移情)。他们认为跨文化能力构成要素中还包括过去经验与个人目标等其他要素。这一模式与其他定义和

模式的差别在于,相较于个人的跨文化行为而言,它更强调交际双方的互动,因而交际最终实现的结果即是交际参与者进行交流互动的结果。English (1998) 在回顾著名学者如 Barrows et al. (1981)、Dinges (1983)、Hanvey (1976)、Hett (1992)、Tonkin & Edwards (1981) 等的著作时,对不同的跨文化能力定义进行了研究,他还甄别了 Lambert (1994) 对跨文化能力的定义,并在此基础上提出了跨文化能力的五大构成要素,即世界知识、对外国人及其语言的认同(态度)、对其他文化观的认同感(态度)、外语能力、在国际环境中展现技能的能力。在这五种要素中,其中,世界知识(地理、事件、历史、政治和经济)的定义与其他学者的相关定义完全相同。此外,相关定义还包括态度与技能。Lambert (1994) 的定义关注的是个体在国际环境中展现技能的能力,这表现了此定义的本质是着重于特定情境。Byram (1997) 的欧盟模式指出跨文化能力的目的是使个体拥有与跨文化有关的态度、知识、客观评判型的文化意识与技巧。同时,Byram (1997) 还在其跨文化交际模式中指出了语言(语言能力)的重要作用,并在其对跨文化能力的定义中纳入了文化理解与文化认同。除语言层面外,Byram 认为要更全面地定义跨文化能力还应包括非言语层面,如焦虑与社会情境。此外,他进一步提出了一个新的框架,该框架全面包含了技能、情感、知识等已被其他学者认同的构成要素,但 Byram 对这些要素的定义与其他学者有些微不同。Byram 把知识分为两大类:(1) 与他人和社会群体交流过程的知识;(2) 对自身和批判性文化意识的知识,包括对自身文化和外来文化的实践活动和成果进行评价的能力。技能被分为两大类:(1) 解释和联系的技能;(2) 发现与互动的技能。Byram 对跨文化态度的定义是用更开放的视角描述并评价自身和他人的信仰、价值观与行为。结合以上模式,Byram (1997) 从不同视角(包括 Hymes, Ruben 及 Gudykunst 的观点)讨论了跨文化能力,指出在对跨文化能力进行定义与评价时,还应考虑许多其他方面的因素,如关注非言语交际在跨文化能力中的地位,关注文化能力和文化实践、对比分析跨文化交际的技巧,关注心理特征和行为特征的对比以及社会、政治因素对定义和评估跨文化能力的影响,关注跨文化能力概念的广度与深度(Byram, 1997: 30)。Byram 指出跨文化交际能力(ICC)和跨文化能力(IC)是不同的,跨文化能力的构成要素是技能、态度与知识,而跨文化交际能力的形成除这些要素外,还包括一定的语言能力、篇章能力与社会语言能

力。通过课堂、实践和自主学习可以培养和提高跨文化能力。也就是说,跨文化能力的培养需要更高要求的外语教学,即学生不仅需要具备用于交流的基本语言知识、篇章知识与社会语言知识,还应熟悉有关的文化知识并对他国文化态度良好,以及掌握一定的交际技能。对跨文化能力要素的诸多研究都是在前人研究的基础上列举许多的态度和技能 (Spitzberg & Cupach, 1993), 这样并不能使跨文化能力的复杂性有一个整体直观的表现。Spitzberg (1993) 认为跨文化能力模式应包括个人、情节和关系等三大系统。个人系统涉及个体获得的对有效交流有帮助的所有特点,其主要方面有知识、动机和技能。情节系统指的是交际双方在特定交际情境下进行成功交际所需的特点。关系系统不仅有助于某个特定情境,还是在跨文化交际能力中有助于整个关系范畴的部分。三大系统存在着相互关联和逐层递进的关系,即情节系统以个人系统为基础,关系系统是情节系统的总合。Campinha-Bacote (1998) 的文化能力模型指出了跨文化能力发展所需的五大相互依赖的部分:跨文化知识、跨文化碰撞、跨文化意识、跨文化技能与跨文化愿望。Wiseman (2001) 认为跨文化能力的构成要素有技能、知识和与人进行有效适当的跨文化交流所需的动机。Wiseman 对跨文化能力的进一步定义为期待或实际参与跨文化交际的一系列情感、意图,需要和驱动力。他还对跨文化能力的其他相关行为研究进行了综述,包括行为灵活度 (Bochner & Kelly, 1974), 适度表现尊重 (Ruben, 1976), 交际管理 (Wiemann, 1977), 临场应变能力 (Benson, 1978), 交流参与度 (Cegala, 1984), 关系建立的能力 (Hammer, 1987), 降低不确定性的策略 (Sanders, Wiseman, & Matz, 1991), 注意力 (Gudykunst, 1992), 明确表达与面对支持的能力 (Kim, 1993), 非言语信息的识别 (Anderson, 1994), 认同维持 (Ting-Toomey, 1994), 与适当的自我展示 (Li, 1999)。Young Yun Kim (2001) 认为跨文化能力的构成要素包括情感能力 (动机和态度倾向, 感情和审美倾向)、行为能力 (变通性) 与认知能力 (理解)。这三种能力相互依存, 相互影响。

国内外学者广泛地采纳和引用 Samovar & Porter (2004) 对跨文化能力的归类, 即分为知识、技能和动机三个方面。Judith Martin 和 Thomas Nakayama (2009) 在其跨文化能力的新模式中指出跨文化能力的四个构成要素, 即情感因素、心智活动特征、知识因素和情境特征。基于一些前人不同的跨文化理论, Scheitza (2009) 总结出了跨文化能力的几大要素,

如知识、个人态度、自信、交际与社会关系等。以上研究总结了国外比较有影响的关于跨文化能力的定义、内涵和构成要素的研究。

第二, 主要涉及跨文化能力的各种构成模式与测评量表。如国际模式 (The International Profiler, TIP) 是一种评价专业人员与管理人员在国际事务中所具备 (或缺乏) 的技能, 是其在不同文化情境中所体现的专业能力、管理能力与领导能力等。美国心理学家 Taibi Kahler 于 20 世纪 70 年代设计了过程交际模式 (Process Communication Mode, PCM), 并认为人格适应所描述的模式同任何年龄层次、教育背景和文化没有关系, 各种文化的表现都有不同的相对强度, 体现在心理需求、沟通渠道和行为动机。国际管理评估模式 (International Management Assessment, IMA) 的目的是帮助国际经理人了解其自身在国际工作中所需基本能力的优势与劣势。

另外, 还有一些评价量表如 Redden (1975) 设计了文化休克评价体系, 其中的评价量表为跨文化沟通评价 (Intercultural Communication Inventory, ICI), 该量表采用了 25 个指标评价跨国企业员工的跨文化知识 with 意识, 其中包含了文化习俗与惯例、文化误解、民族中心主义、工作多样性、文化休克、沟通误解等内容。Koester 和 Olebe (1989) 在 Ruben 著作的基础上提出了跨文化能力的行为评价量表 (BASIC)。他们指出跨文化能力由 8 个部分组成: 尊重他人, 知识取向, 移情, 互动管理, 任务角色行为, 关系角色行为, 模糊容忍度, 以及互动态度等。Bhawuk & Brislin (1992) 提出的跨文化敏感度量表 (ISCI) 是利用自我报告形式来评价个人在跨文化情境中进行交流及对其行为进行解释的能力。基于跨文化敏感度模式, Hammer & Bennett (1993) 提出了包括 44 个描述项的跨文化能力发展量表 (IDI), 主要用于评价个人或团体的跨文化能力发展水平。Kelley & Meyers (1995) 提出了跨文化文化适应量表 (CCAI), 该量表是衡量跨文化有效性的自我评价工具, 是为了满足衡量跨文化适应性的需要。Ponterotto 和 Rieger (1994) 提出了一套由跨文化态度、知识、意识和技能等构成的跨文化能力评价量表, 并且他们以此量表为基础通过因子评分法对个体的跨文化能力尤其是对个体的跨文化咨询能力进行评价。Earley 和 Mosakowski (2004) 提出了文化智力评价量表, 该量表评价三个部分的能力, 即行为、情感、认知等方面的能力。

第三, 主要研究和探讨了跨文化能力的各种评价模型。其模型研究可归结为以下四种类型: (1) 成分模型, 如 Byram (1997) 设计了以知识、

态度和技能三个维度为主要成分的 ICC 模型。Fantini (2000) 构建了以意识为核心成分的知识、态度和技能 ICC 模型；(2) 结构模型，结构模型由 Gertsen (1990) 提出的区分认知、情感和意动的跨文化能力模型。这三个方面密不可分。(3) 发展模型，如 Bennett (1993) 构建了跨文化敏感度发展模型 (DMIS)。Bennett (1993) 在对跨文化能力定义时，将其视作个人不断向成功获取国际视野目标迈进过程中的发展模式。他对跨文化敏感性的发展模式是基于个人对文化差异体验的方式，由种族优越感阶段（否认、预防、轻视）过渡到民族相对主义阶段（接受、采纳、融合）。Hammer & Bennett (2001) 改进并设计了跨文化发展模型 (IDI V2)。(4) 互动模型，如 Deardorf (2004, 2006) 提出了 ICC 过程模型，其中包括内在效应和外在效应等互动层面。以上各种 ICC 模型还需要通过更多的实证研究去检验，并进一步综合现有的模型，分析这些模型中概念相互重叠的成分。

二 国内研究综述

国外跨文化学的研究从 20 世纪 80 年代开始被引入中国。国内跨文化学领域的学者胡文仲先生为引进跨文化学理论作出重大贡献，编著多本跨文化交际学作品及论文集。此外，顾嘉祖、关世杰、贾玉新、许力生、王宏印、林大津、刘润清、陈国明、孙有中、高一虹、王福祥等学者出版或发表了大量关于语言和文化的关系及语言教学中文化教学方面的著作和论文。然而，正如胡文仲先生在《论跨文化的实证研究》(2005) 一文中指出当前跨文化研究在研究方法、研究范围、研究深度等方面还存在着一些明显的不足。他呼吁我国的跨文化研究者应大力加强实证研究。

国内学者在 20 世纪 90 年代初开始从事跨文化能力 (Intercultural Competence, ICC) 研究，一直以来，国内学者对跨文化能力和跨文化交际能力存在不同的理解，认为其是两个不同的概念。例如：“跨文化交际能力包括交际能力和跨文化能力” (吴越、梁晓鹏, 2002)， “跨文化交际能力是英语语言学能力和跨文化能力的组合” (杨慧, 2005)。本书通过对中国知网中文本书数据库和谷歌中文学术搜索发现，国内学者多侧重于“跨文化交际能力”的研究，而涉及“跨文化能力”的研究较少。另外，通过对“跨文化能力”或“跨文化交际能力”等关键词的搜索结果发现，国内跨文化交际能力研究论文逐年大幅增加，但是研究范围大多数局限于在外

语教学中针对不同的研究对象探讨其跨文化交际能力内涵与培养模式，并且现有跨文化交际能力研究大多采用定性分析，实证研究相对较少。

最近一二十年来国内外语言学界已在跨文化交际能力或者跨文化能力的构成、培养框架和方法等方面取得了不少研究成果，例如，国内跨文化研究知名学者贾玉新（1997）认为跨文化交际能力包括基本交际能力系统、情感和关系能力系统、情节能力系统与交际策略系统。高一虹（2002）利用东方传统文化的资源提出了跨文化交际能力的“道”与“器”理念。她认为，跨文化交际能力有“道”与“器”之分，“道”乃交际主体的基本取向，“器”则是具体的交际技巧与方法。赵爱国、姜雅明（2003）提出了跨文化交际能力模式，包括语言能力、语用能力和行为能力。高永晨（2006）实证调查大学生跨文化交际能力的现状，阐明了大学英语教学中注重大学生跨文化能力培养的重要性。杨盈、庄恩平（2007）认为跨文化交际能力由知识能力系统、交际实践能力系统、文化调适能力系统和全球意识系统共同组成。王艳萍、余卫华（2008）以 Byram 的跨文化能力模式为理论基础，通过问卷调查的方式对来自具有不同跨文化交际环境的两个地区共 193 名大学非英语专业学生的跨文化能力进行了对比研究；许力生（2011）认为探索跨文化能力的构建已成为当前跨文化交际研究中最主要的领域之一，而且他还认为目前跨文化能力构建研究存在一些不可忽视的缺陷和偏误，包括“简约化”和“碎片化”的倾向、对“功效性”的迷思以及非跨文化取向的研究范式等。张卫东、杨莉（2012）结合外语教育视角和实证研究方法探讨了跨文化能力培养框架（文化意识、文化知识、文化实践）。

纵观国内学者最近二十多年的跨文化能力研究，主要侧重以下四个方面。

第一，探讨了跨文化能力与外语教育的关系。研究者从跨文化角度探讨了外语教学中的各种问题，如跨文化能力培养模式、课程设置及其与语言能力的关系等（王振亚，1991；杭国生，1994；贾玉新，1997；樊葳葳，1999；卢春媚，1999；张晋兰、劳利，2000；钟华、樊葳葳，2000；李映，2002；高一虹，2002；王小凤、肖旭华，2006；陈俊森、樊葳葳，2006；顾宝珠、朱文仓，2007；罗国太、刘桂兰，2007；史兴松，2007；杨筱玲、邓毅群，2007；吴秀兰，2007；刘宝权，2008；代礼胜，2009；王春艳、倪冬，2009；李建萍，2012；陈欣，2012）。